

**DESEMPEÑO DEL DOCENTE VENEZOLANO COMO PLANIFICADOR,
FACILITADOR Y EVALUADOR**
PERFORMANCE OF THE VENEZUELAN TEACHER AS A PLANNER,
PROMOTER AND EVALUATOR

*Iris González

Correo: gonzalez.iris@gmail.com

**Omaira Chacón

Correo: omairachacon69@hotmail.com

Universidad de Carabobo

Iris Valentina González Santos

*Licenciada en Educación, Mención Idiomas Modernos. Magíster en Desarrollo Curricular. Profesora del Departamento de Idiomas Modernos de la FaCE. Miembro de la comisión de los Cursos de Inglés Instrumental de la FaCE. Coordinadora de desarrollo curricular del Departamento de Idiomas Modernos de la FaCE.

**Licenciada en Educación, Mención Idiomas Modernos, egresada de la Universidad de Carabobo. Magíster en Lectura y Escritura, U.C. Candidata a Doctora en Educación, U.C. Profesora del Departamento de Idiomas Modernos de la FaCE. Coordinadora de los Cursos de Inglés Instrumental de la FaCE. Acreditada al Programa de Estimulo a la Investigación e Innovación, PEII 2013.

Sección: Investigación

RESUMEN

Convertir los planteles educativos en instituciones de calidad se considera la meta principal de toda nación. La evaluación del desempeño docente representa el punto de partida para minimizar algunos de los problemas por los cuales atraviesan la mayoría de las instituciones del país y del mundo. En esta investigación se determinó el desempeño de los docentes de tercer año de Educación Media General de la Unidad Educativa "Ruíz Pineda I" a partir de un diseño de campo no experimental con diez docentes que dictaron las distintas asignaturas. Se utilizó el Modelo de Evaluación Sistemática de Stufflebeam con escala de estimación tipo Likert. Los resultados arrojan que la mayoría de los docentes cumplen de manera intermitente con sus funciones por lo que se recomienda mejorar su actuación diaria en las distintas funciones en las que han de desempeñarse; y así, mejorar la calidad y pertinencia de la enseñanza en estas instituciones.

Temática: Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles y sistemas educativos.

Palabras clave: calidad educativa, desempeño docente, planificación, evaluación

Recibido: Octubre 2014

Aprobado: Diciembre 2014

ABSTRACT

Achieving quality standards, in public and private educational institutions, is considered as the main goal of every nation. According to this reality, the teacher evaluation is the starting point to minimize some of the problems which most of the institutions of the country and the world go through. This research aimed to determine the performance of 10 teachers in the third year of Secondary Education at Ruiz Pineda I High School, through the teacher's functions: planner, facilitator and evaluator. The subjects were considered using the Systematic Evaluation Model by Stufflebeam and the Likert estimation scale. The percentage data and the arithmetic were applied for the analysis. The results suggest that the majority of teachers met intermittently with their functions. According to this, it is recommended for teachers to improve their daily performance in the different school duties in order to improve the quality of teaching and the relevance of these institutions.

Subject: Evaluation of teaching-learning at different levels and educational systems.

Keywords: education quality, teaching performance, planning, evaluation

Introducción

Actualmente, existe una exigencia de cambios constantes en todos los aspectos de la vida y la formación del ser humano en y para el trabajo que hayan sido educados en el saber-conocer, saber-hacer, saber-convivir y saber-participar. Para esto, se hace imprescindible hablar de conocimientos, procedimientos y actitudes que han de ser aprendidos según la necesidad y realidad de una nación (CNB, 2007). Por ello, sigue siendo una de las metas de las diversas organizaciones como la Unesco y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) fortalecer la profesión docente para mejorar la calidad y la equidad de los sistemas educativos.

Alcanzar dicha calidad sigue siendo para estas organizaciones un gran desafío, tal como se refleja en el informe "La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Metas 2021" de la OEI (2010), donde se establece mejorar la calidad de la educación a través de la igualdad educativa superando toda forma de discriminación y mejorando el currículo escolar, a través de la necesidad de aproximarse a lo que sería el fortalecimiento de la profesión docente. De acuerdo a estas instituciones, para lograr la calidad educativa de forma permanente es imprescindible que el docente se someta a un proceso continuo de evaluación sobre su desempeño de manera objetiva e imparcial el cual conlleve a la retroalimentación y al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y que permita identificar las cualidades que ha de poseer.

La evaluación del desempeño docente representa entonces, el punto de partida para minimizar algunos de los problemas como el bajo rendimiento académico, la deserción y la exclusión escolar, entre otros, por los cuales atraviesan la mayoría de las instituciones del país y del mundo (OCDE 2003, en Flores, F. 2008). Partiendo de esta realidad, desde los años 90 se han venido originando tendencias donde se refleja el interés de las prácticas pedagógicas que realizan los docentes y el tema de la calidad de la educación, una de ellas por ejemplo se refiere a la transmisión y creación del conocimiento en el contexto profesor - alumno, conjuntamente con los elementos que tienen incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En relación a este planteamiento, el docente ha de considerar los principios pedagógicos, la atención en los aprendizajes de los estudiantes y al interés por la asignatura, la capacidad

para su transmisión y la formación continua. Por tal motivo, la competencia del profesorado en términos de nivel y actualidad de sus conocimientos teóricos y prácticos influyen en la calidad de la educación, (Márquez, 2008). En tal sentido, se deduce que los docentes son actores imprescindibles y relevantes para procurar y velar por la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las competencias profesionales, principalmente las referidas a la preparación de la enseñanza y a la organización del proceso de trabajo en el aula, se consolidan como piezas claves en el proceso de aprendizaje.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, las posturas de los autores Flores, Román y Murillo (2008) coinciden que para garantizar que el docente cumpla con el perfil, deberes y funciones de planificador, organizador, dirigente y mediador; debe seleccionar los contenidos en tiempo y espacio de acuerdo al nivel del aprendiz; así como también evaluar los aprendizajes. Dichos deberes y funciones se conciben como factores que inciden en el qué y cómo aprenden los y las estudiantes, para lo cual es necesario traspasar las fronteras del proceso de enseñanza y aprendizaje estructuralista al constructivista y emprender un proceso de observación, registro e interpretación de las acciones realizadas en su práctica pedagógica, de manera tal que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa. Por lo tanto, es menester recurrir a procesos evaluativos que permitan delinear, obtener y proveer información útil para juzgar diferentes alternativas de acción, (Herrera, 1998)

En este sentido, Venezuela promueve la actualización docente que permite cumplir con los fines de la educación, tal como se señala en el artículo 104 de la Constitución Bolivariana de la República de Venezuela (1999), el cual reza que la educación ha de ser ejercida por profesionales de comprobada idoneidad académica. Igualmente, en la Ley Orgánica de Educación (2010) y en la Reglamentación del Ejercicio de la Profesión Docente (2000), se establecen claramente el perfil, los deberes y funciones de los docentes para garantizar que el proceso educativo se lleve a cabo satisfactoriamente.

De los planteamientos realizados y en virtud de los nuevos escenarios educativos, es imperiosa la necesidad de evaluar el desempeño de los docentes de tercer año de Educación Media General de la Unidad Educativa Nacional Ruíz Pineda I, siendo una de las alternativas el acompañamiento pedagógico para retroalimentar el desempeño de acuerdo a lo planteado por Martins y Véliz, (2010).

Aproximación al concepto de calidad educativa

Una educación de calidad se concibe como aquella que "asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para prepararlos para la vida adulta"; (OCDE, 1995 en Márquez, 2002: p.1). La escuela de calidad es aquella que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, tomando en cuenta los factores socioeconómicos, familiares y el conocimiento previo, así como también las actitudes, la concepción de la enseñanza y la actuación del profesorado (OCDE, 1995 en Márquez, 2008).

Actualmente, existen diversas posturas o enfoques sobre el tema de la calidad de la educación. Sin embargo, se dice que un producto es de calidad cuando reúne un conjunto de propiedades que lo hacen mejor que otros de su clase y consigue los resultados para los que había sido fabricado. En términos educativos, se deduce entonces que la calidad de la enseñanza se puede evidenciar si los objetivos inherentes a la actividad educativa se logran con éxito.

Para Vidal (2004), el concepto de calidad de la educación o calidad educativa ha sido ampliamente usado en el ámbito educativo de los últimos años; sin embargo, no se precisa

con exactitud lo que significa. De acuerdo al autor, la calidad es un juicio de valor sobre la realidad educativa y un valor asignado a un proceso o producto educativo en términos comparativos. Se compara la realidad observada con un término deseable, el cual debe ser definido y se convierte en norma o criterio de calidad. En este sentido, los criterios de calidad implican posicionamientos acerca de la sociedad, el sujeto y la educación, específicamente en lo relacionado con la concepción curricular que regula la práctica educativa. En cada concepción curricular subyace un particular concepto de calidad.

Para Picardo et al (2005), la Calidad Educativa se concibe como la tendencia, trayectoria, construcción, proceso o devenir continuo que implica el compromiso, la satisfacción y la entrega de todos los actores del hecho educativo. De acuerdo a Dolores (2010), existen ciertos rasgos que caracterizan a las escuelas de calidad. La visión clásica de este problema plantea que la calidad de un centro depende, fundamentalmente, de los profesores y alumnos. Las escuelas eficaces son aquellas que tienen buenos profesores y buenos alumnos y donde, por tanto, cabe esperar excelentes rendimientos. Se ha demostrado que esta suposición - aunque parte de un principio que inicialmente es cierto - es inexacta, ya que en escuelas con parecidos recursos humanos se obtienen los mismos o idénticos resultados.

Finalmente, Valdevé y otros (2006) sostienen que la calidad de la educación es el resultado reconocido con una alta valoración, producto de la combinación pertinente y eficiente de las condiciones y factores, que desde la educación potencian el desarrollo de las personas cuando se valoran altamente las estructuras físicas y humanas de los centros educativos las capacidades y habilidades de los estudiantes y el trabajo docente.

El desempeño del docente venezolano en la Educación Media General

Se administró instrumento de investigación a la muestra de docentes seleccionados de la U.E.N “Ruíz Pineda I”, para determinar el desempeño docente a través de sus funciones de planificador, facilitador y evaluador, se procedió al análisis e interpretación de los resultados obtenidos bajo la técnica de frecuencia porcentual presentada a través de cuadros y gráficos de barra tal y como se describe a continuación.

Cuadro 1. Dimensiones e Indicadores del Desempeño Docente

		Variable 1	Indicadores
Dimensiones	Desempeño docente		
	1. Planeación de la enseñanza		1a Objetivos
			1b Contenidos
			1c Estrategias de enseñanza
			1d Fechas
	2. Facilitador		2a Actividad de Inicio
			2b Actividad de Desarrollo
			2c Actividad de Cierre
			2d Interacción
		2e Fecha establecida	
		2f Recursos instruccionales	
3. Evaluación de los aprendizajes		3a Variedad de Técnicas	
		3b Variedad de instrumentos	
		3c Plan de evaluación	

Fuente: González, I. (2013)

Roles que desempeña el docente venezolano

1. Rol de planificador

En relación a la variable "Desempeño Docente", conforme al rol de planificador en donde se verificaba si los objetivos del programa se encontraban redactados correctamente, se observó que el 0% de los profesores siempre redactaba correctamente los objetivos, un 20% casi siempre, un 60% lo hace a veces y un 20% nunca.

Es importante destacar, que conforme a lo contemplado en el CNB (2007), el mismo señala que en la fase inicial de todo acto académico, correspondiente a la planificación de los aprendizajes, se han de establecer los objetivos de la clase de manera clara y concisa. En este sentido, según Careaga (2005), la planificación constituye una herramienta fundamental que posteriormente permitirá escoger de forma racional, los contenidos, las metodologías de enseñanza y las estrategias de evaluación.

Por consiguiente, y en virtud de los hallazgos, se puede deducir que el hecho de que la mayoría de los docentes no redacte objetivos claros en la fase de planificación podría ser señal de que los contenidos, las metodologías de enseñanza y las estrategias de evaluación, que serán empleados, tampoco sean los más adecuados, lo que podría significar un grave obstáculo en el desarrollo del aprendizaje.

En relación al ítem que contempla si los docentes establecen claramente los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, los resultados no fueron muy alentadores. El 0% de los docentes establecían claramente los distintos contenidos, el 10% casi siempre, el 70% a veces y el 20% nunca. Es importante destacar que en el Currículo Nacional Bolivariano (2007), se establece que se deben articular los ejes transversales: Aprender a Crear, Aprender a Convivir y Participar, Aprender a Valorar y Aprender a Reflexionar, a través de la redacción de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que implican las distintas competencias a desarrollar. En este sentido, Monreal (2006) considera que a través del establecimiento de los distintos contenidos se generan aplicaciones o soluciones adaptadas a cada situación hasta lograr la meta pretendida.

De acuerdo a los hallazgos obtenidos y en base a lo planteado anteriormente, se puede deducir que no se están considerando las distintas competencias que han de desarrollar los estudiantes; ya que la mayoría de los docentes no establece claramente los distintos tipos de contenidos. Por otro lado, en relación con el ítem que señala si las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente coinciden con los contenidos a enseñar, se observó que el 50% de los docentes siempre utilizan estrategias metodológicas acordes con los contenidos establecidos en la planificación; mientras que un 30% lo hacía casi siempre, un 10% lo hacía a veces y el 20% restante nunca.

Según Martins y Veliz (2010), los docentes están obligados a utilizar estrategias didácticas efectivas de acuerdo a los objetivos y contenidos especificados en la planificación para procurar el desarrollo de las capacidades y el trabajo autónomo del estudiante. Tomando en consideración lo antes mencionado, los hallazgos obtenidos demuestran que sólo la mitad de los docentes utiliza estrategias de enseñanza acordes con los contenidos a enseñar. Al revisar el ítem que indaga si las fechas asignadas a cada contenido programático se ajustan al cronograma institucional, se constató que sólo el 10% de los docentes siempre establecían las fechas establecidas para cada contenido programático, ajustado al cronograma institucional, mientras que el 10% lo hacía casi siempre, el 30% a veces y el 50% nunca.

Estos resultados demuestran que la mayoría de los docentes no toman en consideración las fechas indicadas por los distintos departamentos, trayendo como consecuencia que el

estudiante se encuentre desinformado en torno a la planificación del docente, lo que de acuerdo a Martins y Veliz (2010) constituye una obligación para el docente en términos de Competencia institucional. En este sentido, estos autores sostienen que el docente debe articular la macropolítica referida al conjunto del sistema educativo con la micropolítica de lo que es necesario programar, llevar adelante y evaluar en el tiempo que sea establecido. **2.**

2. Rol de facilitador

A través del acompañamiento pedagógico realizado a cada docente, en cuanto al ítem referido a si el facilitador indagaba el conocimiento previo de las y los estudiantes, los resultados de acuerdo a la escala de Likert arrojaron que el 60% de los docentes siempre lo hacía, el 10% lo hacía casi siempre, el 20% a veces y el 10% restante nunca.

Se evidencia entonces que a pesar de que la mayoría de los docentes saben que al inicio de cada sesión de clase se debe retomar aspectos dados anteriormente para lograr la incorporación de los nuevos saberes, existen aún docentes que omiten este aspecto tan importante al iniciar sus clases. Esto contradice rotundamente a la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel (1973), quien señala la importancia de la activación del conocimiento previo. Es importante destacar que conocer la estructura cognitiva del estudiante, no sólo en saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad para lograr una mejor orientación de la labor educativa.

En este mismo orden de ideas, el ítem que establecía si el docente fomentaba la construcción del conocimiento de las y los estudiantes a través de la participación, se observó que el 60% lo hace siempre, mientras que un 20% lo hace a veces, el 20% casi siempre y el 10% restante nunca. En este ítem, se puede evidenciar, una vez más, que una gran cantidad de docentes no aplicaban las nociones del constructivismo y el aprendizaje significativo durante su función de facilitadores del aprendizaje.

En este sentido, conforme al CNB (2007), la importancia de explorar los conocimientos previos a partir de la participación radica en que de esta manera se exploran los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores previos que poseen los estudiantes, permitiendo activar en éstos la disposición afectiva y actitudinal hacia las actividades a realizar. Por otro lado, los ítems referidos a la actividad de cierre, en donde se evaluaba si se establecían conclusiones una vez culminada la clase, y si se asignaban a los estudiantes actividades de consolidación al terminar la clase, se observó que el 40% de los docentes siempre establecían conclusiones al terminar la clase, mientras que un 60% nunca lo hacía.

En relación a este ítem, sólo la mitad de los docentes asignaba actividades de consolidación para realizarse en casa, mientras que la otra mitad nunca lo hacía. En este sentido, es evidente que la mitad de los docentes que no asignaban las actividades para realizar en casa o no fomentaban la conclusión de los contenidos al finalizar la clase no estaban siguiendo los lineamientos dados por el CNB, con relación a la estructura de una sesión de clase, que en este caso particular se refería al cierre.

Cuando el docente omite dicha etapa de cierre, no se puede determinar los logros alcanzados en función del objetivo establecido y por ende no se puede potenciar valores, virtudes y actitudes hacia el aprendizaje lo que para Tenorio (s/f) es de suma importancia. En relación al ítem que preguntaba si se evidenciaba la participación espontánea por parte de los educandos, se observó que sólo el 40% de los docentes siempre fomentaban la participación espontánea de los alumnos para hacer preguntas, opinar o comentar sobre el contenido que se estaba trabajando, mientras que el 20% lo hacía casi siempre, el 10% a veces y el 30% de los docentes nunca lo hacía.

En este resultado, se puede evidenciar, una vez más, que los lineamientos dados en el CNB, sobre la formación de individuos con una conciencia crítica, reflexiva y participativa no se están poniendo en práctica en la mayoría de las aulas de clases, trayendo como consecuencia que la clase esté centrada en el docente, bajo un método conductista y estructuralista. En el mismo orden de ideas, al establecerse poca motivación por parte de los docentes, los estudiantes salen perjudicados; ya que según Marquez (2002), el incentivo a la participación en clase en un ambiente adecuado proporciona niveles elevados de confianza y seguridad.

El ítem relacionado con la correspondencia de la práctica pedagógica con la fecha establecida, se pudo constatar que el 0% de los docentes cumplía con la planificación entregada de acuerdo a la fecha asignada a los contenidos, el 10% lo hacía casi siempre, el 20% a veces y el 70% de los docentes nunca. Esto indica que en la mayoría de los casos el factor de la "improvisación" era uno de los elementos más recurrentes en la práctica pedagógica, lo que desmotiva a los estudiantes; (Marques, 2002).

Finalmente, en relación al ítem que evaluaba si el docente utilizaba diferentes recursos para el logro de los objetivos planteados, se evidenció durante el acompañamiento que el 20% siempre utilizaba distintos recursos para el logro de los objetivos planteados, mientras que el 30% casi siempre los utilizaba, el 20% a veces y el 30% nunca. Esto indica que la mayoría de los docentes no abordaban los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes, entre otros aspectos. Con respecto a lo anterior, Marques (2002) sostiene que el docente ha de seleccionar y/o diseñar los recursos adecuados en cada momento de acuerdo con los objetivos, los contenidos, los alumnos, el contexto y las propias características del docente e igualmente los conocimientos previos de los alumnos, evitando el uso descontextualizado de los materiales didácticos.

3. Rol de evaluador:

En cuanto al rol del docente como evaluador, en el ítem que analizaba si el docente utilizaba diferentes tipos de técnicas para la evaluación de los aprendizajes, se constató que el 20% lo hacía siempre, 30% casi siempre, el 20% a veces y el 30% nunca lo hacía. Una vez más, se constata que la mayoría de los docentes no empleaban técnicas de evaluación para abordar los distintos estilos de aprendizaje. En este sentido, la mayoría utilizaba solo pruebas escritas.

En el mismo orden de ideas, a través de ítem que analizaba si el docente utilizaba diferentes tipos de instrumentos para la evaluación de los aprendizajes, se observó que al igual que en la utilización de diferentes técnicas de evaluación el 20% de los docentes lo hacía siempre, el 40% casi siempre, el 20% a veces y el 30% nunca lo hacía. En este sentido, Picardo y otros (2005) sugieren que los docentes están obligados a conocer, saber seleccionar, utilizar crear estrategias de intervención didáctica y de evaluación efectivas de acuerdo a los objetivos y contenidos especificados en la planificación.

Finalmente, el ítem que indagaba si se informaba oportunamente a los estudiantes sobre el plan de evaluación a emplear, se evidenció que del 100% de los docentes observados, sólo el 20% informaba siempre a los alumnos sobre cómo iban a ser evaluados, mientras que el 20% lo hacían casi siempre, otro 20% lo hacía a veces y un 40% nunca lo hacía. Esto trae como consecuencia que los estudiantes desconozcan el plan que se utilizará para evaluarlos y por ende prepararse mejor para tal acción.

Consideraciones finales

A lo largo de esta investigación, se aprecia que los hallazgos arrojaron resultados en cada una de las variables de los cuales se desprenden las siguientes conclusiones: en relación a las variables de desempeño docente y calidad educativa, se observó que la mayoría de los docentes cumplían de manera intermitente con sus funciones de planificador y facilitador, descritas en el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente. En este sentido, se considera que el docente debe conocer, respetar, reflexionar en su praxis y hacer cumplir el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente vigente para fortalecer su quehacer como planificador, facilitador y evaluador de los saberes.

Igualmente, los supervisores inmediatos del ente educativo deben realizar acompañamientos pedagógicos frecuentes que permitan evidenciar el desempeño de los docentes para así ofrecer asesorías inmediatas.

Finalmente, es necesario insistir en la necesidad de realizar constantemente nuevas investigaciones, para indagar las causas que influyen en la falta de compromiso, demostrada por algunos docentes en su apatía y su poca disposición en el desempeño de sus diferentes roles. Si bien se conoce que la meta es lograr una educación de calidad, la misma implica el buen desempeño del que gerencia la praxis educativa.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1973). Teoría del aprendizaje significativo. Disponible en: <http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726>. [Consulta: 2014, julio 12]
- Careaga, A. (2005) ¿Por qué es importante establecer objetivos en la planificación de un curso?. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Objetivos.pdf> [Consulta: 2013, Abril 25]
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 5.453. (Extraordinario), Marzo 24, 1999.
- Dolores, L. (2010) El aprendizaje de las Ciencias como indicador de calidad educativa en la institución educativa Domingo Mandamiento Sipan de Hualmay, Huacho. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle [Artículo en línea] Disponible: http://issuu.com/luidonol/docs/el_aprendizaje_de_las_ciencias_y_la_calidad_educat [Consulta: 2012, Abril 04]
- Flores, F; Román, S y Murillo, N (2008). Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. [Tesis doctoral en línea] Disponible: <http://eprints.ucm.es/8171/1/T30412.pdf> [Consulta: 2013, Marzo 25]
- González, I. (2013). El desempeño docente como indicador de calidad educativa y su impacto en el rendimiento académico. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad de Carabobo, Naguanagua.
- Herrera, R. (1998). La evaluación en la Institución Escolar. Planificación e Informe. 2da. Edición. Serie Ciencias de la Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Ministerio de Educación. República de Chile. OEA. [Documento en línea] Disponible: <http://opac.univalle.edu.co/cgi-olimp?infile=details.glu&loid=34284&rs=1275054&hitno=2>. [Consulta: 2012, Julio 17]
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 39.428. Mayo 20, 2010.
- Márquez, P. (2002) Calidad e innovación Educativa en los Centros. ¿Qué entendemos por calidad en educación? [Documento en línea]. Disponible: <http://peremarques.pangea.org/calida2.htm> [Consulta: 2012, Enero 15]
- Márquez, P. (2008) Los Docentes: Funciones, Roles, Competencias necesarias, Formación. [Documento en línea]. Disponible: <http://peremarques.pangea.org/docentes.htm> [Consulta: 2011, Enero 15]
- Martins, F. y Véliz, G. (2010). Valoración del Educador en la Evaluación de los Aprendizajes. 1era edición. Fondo editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (FEDUPEL). Caracas, Venezuela.
- Metas 2021 (2010). La Educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios. OEI. [Documento en línea] Disponible: <http://www.oei.es/metas2021.pdf> [Consulta: 2013, Enero 15]

- Monreal, M. (2006). El aprendizaje por competencias, su incidencia en la Enseñanza Superior en el marco de la Convergencia Europea. Universidad Pablo de Olavide. [Documento en línea]. Disponible: <http://www2.uca.es/orgobierno/rector/jornadas/documentos/114.pdf> [Consulta: 2011, Junio 25]
- Picardo, O., Escobar, J., y Balmore, R. (2005). Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación. Centro de Investigación Educativa. Colegio García Flamenco. San Salvador. [Enciclopedia en línea]. Disponible: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisos/Diccionario%20enciclopedico%20de%20Educacion.pdf>. [Consulta: 2011, Julio 16]
- Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente. Gaceta Oficial N° 5. 496 Extraordinario 31 de Octubre de 2000.
- Subsistema Educación Secundaria Bolivariana (2007). Liceos Bolivarianos. Currículo y Orientaciones Metodológicas. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la enseñanza de la Ciencia, CENAMEC, 2007. Caracas, Venezuela.
- Tenorio, V (s.f.) Estructura de una clase. Ciclo Didáctico. [Documento en línea] Fundación SEPEC. Disponible: www.fundacionsepec.cestudioarchivosagostopresentacion_Estructura_de_una_Clase.pdf [Consulta: 2012, Marzo 18]
- Valdivé, C., Pérez, J., y Rosendo, R. (2006). Evaluación del Desempeño Docente en el Aula como un Indicador de Calidad de la Enseñanza. UPEL. Revista EDUCARE Vol 12, N°1. Enero – Abril 2008. ISSN: 1316-6212 [Artículo en línea]. Disponible: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/56>[Consulta: 2011, Julio 17]
- Vidal, L. (2004) Evaluación Organizacional de la Excelencia Docente. Centro Educacional de Alta Tecnología. CEAT. VIII Región, Chile. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) [Revista en línea] Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/600Vidal.PDF> [Consulta: 2011, Julio 16]